



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: O tematach lekcji języka polskiego z perspektywy nauczyciela i ucznia

Author: Marta Kubarek

Citation style: Kubarek Marta. (2012). O tematach lekcji języka polskiego z perspektywy nauczyciela i ucznia. "Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" (T. 21(2012), s. 105-114).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Marta KUBAREK

O tematach lekcji języka polskiego z perspektywy nauczyciela i ucznia

Gdy rozpoczynam lekcję, uczniowie muszą wiedzieć, jaki jest jej temat, jakie sobie postawiłem cele, w innym wypadku nie ma mowy o świadomym, czynnym udziale ucznia w lekcji.

M. Woźniakowski

Temat lekcji to obligatoryjny komponent każdej jednostki lekcyjnej. Z jednej strony, element niezbędny, „określający szczegółowy tok postępowania dydaktyczno-wychowawczego. Jest więc ogromnie ważny w metodyczno-organizacyjnym przygotowaniu się nauczyciela do lekcji”¹. Z drugiej zaś — jego obecność w każdej jednostce lekcyjnej, krótka forma i niejako przymus odnotowywania w dzienniku i zeszytach uczniowskich każdego dnia sprawia, że wydaje się mało istotnym, a wręcz męczącym punktem lekcji². Te dwa skrajne podejścia do tematu lekcyjnego rodzą wątpliwość, które ze stanowisk dominuje we współczesnej szkole.

Spróbuję rozstrzygnąć tę wątpliwość, opierając się na analizie tematów lekcji języka polskiego. Materiał stanowią 492 tematy lekcji językowych (w tym 196 z klasy IV, 162 z klasy V i 134 z klasy VI) sformułowane przez 42 nauczycieli języka polskiego, uczących w szkołach podstawowych województwa śląskiego³.

¹ M. Węglińska: *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*. Kraków 1995, s. 91.

² Taka opinia dotycząca tematu wynika z przemyśleń M. Musiatiewicz: *Nauczyciel (nie)twórca? Dylematy edukacyjne polonisty — opinie i kontrowersje*. W: *Animacja działań kulturalnych — wyzwanie współczesności*. Red. M. Latoch-Zielińska. Warszawa 2010. Autorka przypomina, jak po przeprowadzonym w 2008 roku egzaminie gimnazjalnym z przedmiotów humanistycznych rozpoczęły się wizytacje w szkołach i sprawdzanie zapisów w dziennikach lekcyjnych. Sytuacja ta sprawiła, że zapis w dzienniku lekcyjnym tematów zgodnych z planem wynikowym i potwierdzających zrealizowanie *Podstawy programowej* stał się dla nauczycieli formalnym priorytetem.

³ Są to tematy autentyczne, wynotowane z dzienników lekcyjnych lub zeszytów uczniowskich przez studentów odbywających praktykę pedagogiczną we wrześniu 2010 roku.

Temat lekcji stanowi „to, nad czym uczniowie pracują pod kierunkiem nauczyciela; określone zagadnienie, umiejętność, wiedza, które się na lekcji rozwiązuje, ćwiczy, przyswaja bądź zdobywa”⁴. Jest nierozzerwalnie związany z celami lekcji.

Świadomość realizowanych celów jest niezmiernie ważna w optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Uczeń pracujący nad swoim rozwojem musi wiedzieć, po co się uczy⁵.

Temat lekcyjny ma mu właśnie dać tę wiedzę, wskazać zakres treści i umiejętności kształconych w trakcie danej jednostki. Jednak wyrażona w ten sposób funkcja informacyjna nie jest jedyną, jaką powinien się charakteryzować dobry temat. Obok niej pojawiają się jeszcze: funkcja badawcza, estetyczna, wychowawcza i motywacyjna⁶. Czy w tematach stworzonych przez nauczycieli języka polskiego można je zauważyć?

Funkcja informacyjna — pierwsza i najważniejsza z wymienionych — realizowana jest we wszystkich analizowanych tematach. Oznacza to, że sygnalizują one zakres zdobywanych wiadomości bądź umiejętności⁷. Innymi słowy: są „tak sformułowane, żeby wskazywały główne zagadnienie, któremu będzie lekcja poświęcona”⁸. Funkcja ta realizowana jest na trzy sposoby (por. tabela 1):

1. Zakres treści wyrażony jest w sposób bezpośredni np. *Odmiana czasownika przez rodzaje w liczbie mnogiej*; *Miękkość spółgłosek — ćwiczenia*; *Redagujemy listy otwarte*.

2. Zakres treści wyrażony jest w sposób pośredni (najczęściej przy użyciu przykładu), np. *Jak napisać góra Śnieżka, morze Bałtyk, wie koleżka?*; *Dzień dobry, nazywam się...; Agnisia, Agnieszka czy po prostu Agnieszka*.

⁴ M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa 1990, s. 204.

⁵ W. Woronowicz: *Uwagi o dydaktyce refleksyjnej*. W: *Opieka — wychowanie — kształcenie. Moduły edukacyjne*. Red. W. Woronowicz, D. Apanel. Kraków 2010, s. 67.

⁶ Inne podejście do analizy tematów lekcyjnych prezentuje Halina Wiśniewska. W artykule *Ocena (językoznawcza) tematów lekcji języka polskiego* („Polonistyka” 1987, nr 1, s. 28—34) traktuje je jako teksty funkcjonujące w komunikacji. Przypisuje im trzy podstawowe funkcje mowy: przedstawieniową, impresywną i ekspresywną. Funkcja przedstawieniowa realizowana jest poprzez informowanie „w sposób poprawny stylistycznie, trafny znaczeniowo i zwięzły formalnie” o wiadomościach i umiejętnościach wprowadzanych na danej lekcji. Funkcja impresywna ujawnia się w tematach, które wywierają dodatkowy wpływ na odbiorcę, tj. w tematach z tezą, tzw. tematach-wnioskach oraz tematach nastawionych na zaciekawienie lub rozbawienie uczniów. Natomiast funkcja ekspresywna (charakteryzowanie się nadawcy przez własną wypowiedź) uwidacznia się w tematach, które wskazują na przyjętą przez nauczyciela metodologię lub ujawniają oryginalność (schematyczność) ich formułowania.

⁷ Zob. E. Nowak: *Zeszyt przedmiotowy w nauczaniu języka polskiego*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VIII” 1993/1994, nr 6, s. 98.

⁸ M. Woźniakowski: *Temat i cel lekcji — sprawy podstawowe*. „Polonistyka” 1969, nr 2, s. 25.

3. Zakres treści wyrażony jest w sposób bezpośredni i zobrazowany za pomocą przykładu, cytatu itp., np. *Siedzą sówki na murze i plotkują o tej awanturze — pisownia wyrazów z „ó” i „rz” wymiennym*; *Co mogłoby spotkać Basię w Wielkim Lesie? — pisownia cząstek -bym, -byś, -by, -byśmy, -byście*; *Lubię z Tobą rozmawiać... dialog i monolog*.

Tabela 1
Sposoby realizowania funkcji informacyjnej w tematach lekcyjnych

Sposób	Klasa			Ogółem
	IV	V	VI	
Bezpośredni	154	123	101	378
Pośredni	18	13	16	47
Pośredni i bezpośredni	24	26	17	67
Razem	196	162	134	492

Pierwszy z wymienionych sposobów występuje zdecydowanie najczęściej (378 tematów, co stanowi około 77% analizowanego materiału). Pozwala on na precyzyjne wskazanie treści kształcenia. Jednak w praktyce często sformułowania są zbyt ogólne lub po prostu przyjmują formę hasła z programu nauczania, np.: *Odmienne części mowy*; *Liczebniki główne i porządkowe*. Brak doprecyzowania tematu grozi „zbagatelizowaniem wiadomości, których program przecież wymaga, albo też dążeniem do szczegółowego rozpatrzenia kilku najistotniejszych zagadnień [...]”. Efekty w obu przypadkach będą podobne: uczeń albo niczego gruntowniej nie pozna, albo też zgubi się w gąszczu niepowiązanych faktów językowych”⁹.

Informacje o zakresie realizowanych treści wyrażone w sposób pośredni pojawiły się 47 razy (ok. 9% całego materiału). Tematy te, choć z pozoru bardzo ciekawe, należy uznać za błędne. Brakuje w nich szczegółowych informacji, czego lekcja dotyczy, a to powoduje, że uczeń pragnący po dłuższym czasie powtórzyć materiał przed sprawdzianem będzie miał duży problem z odnalezieniem interesujących go treści. A przecież temat „jest również drogowskazem dla ucznia szperającego w zeszycie w poszukiwaniu powtarzanych wiadomości”¹⁰. Rozwiązaniem tego problemu może stać się uzupełnianie tematu o drugą część wskazującą zakres treści w sposób bezpośredni (67 tematów, co stanowi ok. 14% analizowanego materiału). Uzupełnienia takiego może dokonać nauczyciel lub uczniowie. Szczególnie interesująca wydaje się opcja, gdy nauczyciel podaje we wstępnej fazie lekcji pierwszą część tematu, np. *Młodzież wyjeżdża w góry z panem Grzegorzem*, a po omówieniu zagadnienia uczniowie dopisują *Pisownia wyrazów z „rz” i „ż”*¹¹. Działania takie,

⁹ M. Jaworski: *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1978, s. 76.

¹⁰ W. Bobiński: *Drugi oddech polonisty*. Warszawa 1996, s. 13.

¹¹ Taki sposób formułowania tematu towarzyszy najczęściej lekcjom problemowym.

po pierwsze, włączają uczniów w proces tworzenia tematu, po drugie — sprawiają, iż przebieg lekcji znajduje w temacie rzeczywiste odzwierciedlenie¹², po trzecie — informacje o zakresie omawianych treści zostają przekazane w sposób precyzyjny i dokładny.

Dodatkowo temat lekcyjny może informować również o elementach takich, jak typ lekcji czy zastosowana metoda pracy. Informacje te mogą być przedstawione:

1. Przy użyciu środków leksykalnych, np. *Odmiana rzeczownika przez przypadki — powtórzenie wiadomości; Gdzie to znajdę — praca ze słownikiem; Wykresy zdań — ćwiczenia.*

2. Przez zastosowanie odpowiedniej formy tematu, np. *Piszemy różne ogłoszenia; Co już wiemy o przymiotniku?; Deklinacja, czyli odmiana przez przypadki.*

Ze wskazanych przez badaczy postaci, które może przyjąć temat lekcyjny (zob. tabela 2), należy wymienić konstrukcje:

1. Zdania oznajmującego pojedynczego lub złożonego.
2. Zdania pytającego pojedynczego lub złożonego.
3. Zdania rozkazującego pojedynczego lub złożonego.
4. Równoważnika zdania lub zawiadomienia.
5. Kilku zdań bądź kilku równoważników¹³.

Tabela 2

Stosowane przez nauczycieli formy tematu lekcji

Forma tematu	Klasa			Ogółem
	IV	V	VI	
Zdanie oznajmujące pojedyncze lub złożone	71	48	50	169
Zdanie pytające pojedyncze lub złożone	28	21	23	72
Zdanie rozkazujące pojedyncze lub złożone	0	0	0	0
Równoważniki zdania i zawiadomienia	92	90	54	236
Kilka zdań bądź kilka równoważników	5	3	7	15
Razem	196	162	134	492

Zebrane tematy zdecydowanie najczęściej przyjmują postać równoważników zdań i zawiadomień, np. *Odmienne części mowy; Pisownia wyrazów wielką literą* (48%). Tak sformułowane tematy odpowiadają z reguły lekcjom prowadzonym metodą podającą. Są one krótkie i konkretne, lecz trudno mówić o ich precyzji. Przedstawiają bowiem treści wprowadzane na lekcji zbyt ogólnie, najczęściej stanowią kopię haseł z programów nauczania, a co za tym idzie, są monotonne, nieciekawe i nie wprowadzają bodźców motywujących ucznia.

¹² Por. E. Nowak: *Zeszyt przedmiotowy...*, s. 100.

¹³ Por. M. Nagajowa: *ABC metodyki...*, s. 205.

Zdania oznajmujące stanowią ok. 34% analizowanego materiału. Stosowane są najczęściej w odniesieniu do lekcji prowadzonych metodą podającą lub problemową. W grupie tej warto zwrócić szczególną uwagę na zdania zawierające orzeczenia w 1. osobie liczby mnogiej, np. *Korzystamy ze słowników; Piszemy opowiadanie o przygodzie harcerzy* (pojawiły się 63 takie tematy, co stanowi ok. 13% analizowanego materiału). Tak sformułowany temat, po pierwsze, wskazuje na aktywizowanie ucznia, po drugie — w pewnym sensie integruje grupę, ponieważ sugeruje, iż lekcja ta oparta będzie na współdziałaniu całej klasy z nauczycielem na czele¹⁴. Sugestia taka jest niezwykle cenna, gdyż ujawnia się w niej przekonanie, iż „w wizji klasy szkolnej jako grupy społecznej wszystkich uczestników lekcji, tj. nauczycieli i uczniów, łączy harmonia i zgodność celów, motywów i potrzeb”¹⁵. Widać, że część polonistów jest tego świadoma.

Pojawiają się również tematy, w których orzeczenie przyjmuje formę 1. osoby liczby pojedynczej, np. *Uczę się pisać sprawozdanie; Składam życzenia, gratuluję* (13 tematów — 8% wszystkich analizowanych tematów). Dają one wyraz tzw. kształcenia indywidualnego, skierowanego na pojedynczego ucznia. W tym wypadku „każdy uczeń pracuje z osobna, choć obok może pracować, niezależnie lub równolegle, pewna liczba innych uczniów”¹⁶. Postawa taka daje możliwość indywidualnego rozwoju każdemu uczniowi oraz poczucie osobistego sukcesu, gdy wymieniona w temacie umiejętność zostaje przez niego osiągnięta. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, iż przy tak sformułowanym temacie uczeń nie ma prawa odmówić działania, a jak pisze Z.A. Kłakówna: „Jest chyba jednak słuszniejsze dawanie wyboru i czynienie ucznia współodpowiedzialnym za własną edukację niż bezustanne rozpinanie nad nim parasola opiekuńczości”¹⁷. Jednak tematów sformułowanych tak, by były one „obliczone [...] na odpowiedź i na rozwój nawiązanej transakcji”¹⁸ i stały się zaproszeniem do autentycznego dialogu, w zebranych materiale zabrakło.

Zdania pytające (np. *Co wiemy o rzeczowniku?; Jak kulturalnie zawierać nowe znajomości?*) stanowią ok. 15% analizowanego materiału. Maria Nagajowa zaznacza, że towarzyszą one najczęściej lekcjom problemowym. Jednak w analizowanym materiale można zauważyć, że najczęściej pojawiają się nie typowe pytania problemowe, ale tzw. pytania pozorne (ok. 9%), czyli takie, które są:

¹⁴ Por. Pojęcie kształcenia grupowego. Por. B. Niemierko: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa 2007, s. 200—201.

¹⁵ H. Kurczab: *Dyskurs edukacyjny*. W: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska. Kraków 1999, s. 283.

¹⁶ B. Niemierko: *Kształcenie szkolne...*, s. 200.

¹⁷ Z.A. Kłakówna: *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*. Warszawa 1993, s. 9.

¹⁸ Ibidem.

formalnie pytające, ale nie wymagają rozstrzygnięcia ani uzupełnienia, lecz zrelacjonowania znanych treści lub zapoznania się z nimi na podstawie podręcznika lub wyjaśnień nauczyciela¹⁹.

Towarzyszą one najczęściej lekcjom powtórzeniowym. Powoduje to, że ich z pozoru ciekawa, pytająca forma, zamiast spodziewanej aktywności, wywołuje niepokój związany z odpowiedzią przy tablicy czy zbliżającym się sprawdzianem²⁰.

Tematy w formie kilku zdań czy równoważników zdań pojawiają się zaledwie 14 razy (3%), np. *Jak? Gdzie? Kiedy? Przysłówki w zdaniu* lub *Chcesz uniknąć powtórzeń? Jestem zaimkiem, chętnie służę*, a tematy w trybie rozkazującym nie pojawiły się w ogóle²¹, co może sugerować pewną stereotypizację podczas formułowania „tytułów” działań lekcyjnych (niechęć do nietypowych sformułowań).

Powyższa analiza pokazuje, że nauczyciele wykorzystują wiele form tematu lekcyjnego. Jednak różnorodności tej nie da się zauważyć w obrębie listy tematów konkretnych nauczycieli. Przyjmują oni jeden sposób tworzenia tematów i rzadko wykorzystują inne propozycje, co prowadzi do monotonii lub wręcz nudy na lekcji. Materiał badawczy wskazuje więc na konieczność wprowadzenia zmian w tym zakresie: sugestie powinny pójść w kierunku urozmaicenia formalnego tematów, z jednoczesnym zwracaniem uwagi na motywowanie i rozbudzanie aktywności klasy (a czasem także — zaskakiwanie).

Przyjrzyjmy się realizacji funkcji badawczej tematu lekcyjnego w zebranych materiale. Najczęściej uwidacznia się ona w sformułowaniach, które przyjmują formę pytania i sygnalizują problem do rozwiązania. Pomimo iż w analizowanym materiale pojawiły się 72 zdania pytające, tylko 29 tematów rzeczywiście pełni tę funkcję (np. *Skuteczna reklama, czyli jaka?, Jak dzielimy wyrazy?*)²². Dominują tutaj zdania pytające, wymagające uzupełnienia (jak... jaki... dlaczego...)²³. Tematy te mogą być niezwykle ciekawe. Stawiają ucznia w roli badacza. Aktywizują go do pracy na lekcji, ponieważ nie podają gotowego rozwiązania, lecz prowokują do poszukiwania odpowiedzi, a co za tym idzie: samodzielnego dochodzenia do wiedzy.

Obserwacje dydaktyczne wyraźnie wskazują, że temat lekcji powinien również spełniać funkcję estetyczną. Nie chodzi tu tylko o poprawny zapis, lecz

¹⁹ M. Węglińska: *Jak przygotować się do lekcji...*, s. 96.

²⁰ Zdarza się tak zwłaszcza wtedy, gdy wszystkie lekcje powtórzeniowe przyjmują formę pytania: *Co wiemy o...*

²¹ Towarzyszą one najczęściej lekcjom literackim.

²² Pozostałą część tematów w formie pytań stanowią opisywane powyżej pytania pozorne.

²³ W analizowanym materiale nie pojawiają się pytania wymagające rozstrzygnięcia alternatywy (czy...). Por. E. Nowak: *Zeszyt przedmiotowy...*, s. 99.

przede wszystkim o „samo sformułowanie, które choćby dzięki literackim walorom, uwrażliwia na artystyczne wartości języka”²⁴. W analizowanym materiale funkcja ta uwidacznia się w 152 tematach (ok. 31%) np. *Nie suknia zdobi człowieka — o przymiotnikach określających ubiór*; *Orzeczenie imienne stworzę, gdy do łącznika orzecznik dołożę*; *Imć pan Bukszpan hen pod Pszczyną z wielkiej pszczoł hodowli słynął*²⁵. Realizowana jest przez wprowadzanie do tematu rymów lub innego stylu wypowiedzi, np. potocznego, publicystycznego czy artystycznego, a także przez wprowadzenie porzekadeł, złotych myśli czy przysłów²⁶.

W analizowanym zbiorze tematów można też dostrzec funkcję wychowawczą, wskazywaną jako niezbędną do wypełniania w szkole. Ujawnia się ona jedynie w 14 badanych tematach (np. *Proszę i dziękuję*; *Jak kulturalnie zawierać nowe znajomości?*). Dotyczą one przede wszystkim zagadnień związanych z szeroko rozumianą kulturą, zwłaszcza etykietą językową. Wydaje się, że realizacja tej funkcji przez temat jest niezwykle istotna, zwłaszcza że wychowywanie stanowi jedno z podstawowych zadań szkoły²⁷. Dlaczego jest ich tak niewiele? Może to mieć związek z faktem, iż funkcja ta towarzyszy przede wszystkim lekcjom literackim. Wówczas w temacie lekcji uwypukla się określone wartości, przemyślenia czy przesłania, które dostrzec można w toku analizy i interpretacji określonego dzieła literackiego²⁸.

W badanym materiale odnaleźć można 215 tematów lekcyjnych pełniących funkcję motywacyjną (44%). Funkcja ta jest ważna, ponieważ „ten pierwszy sygnał może — choć nie musi — zdecydować o zaangażowaniu emocjonalnym uczniów, zmusić ich do uwagi, sprowokować do myślenia”²⁹. Cieszy więc fakt, że spora część współcześnie funkcjonujących tematów jest sformułowana w taki sposób, aby przykuwać uwagę, zaciekawiać lub po prostu bawić.

Pierwszą grupę takich tematów stanowią tzw. tematy rymowane (143 analizowane tematy, czyli 29% całego materiału badawczego), np. *Na literki spo-glądamy, głoski dobrze wymawiamy*; *Burza, wichura, talerz i zrazy — jak nazywamy te wyrazy? — rzeczownik*; *Jedna ósma i trzy czwarte, dwoje, czworo i pięćoro — liczebniki niech się zbiorą*. Ich autorzy nawiązują do strategii Witolda Bobińskiego określanej jako „nicowanie, przez rymowanie”³⁰. Jak pisze autor, tematy tak sformułowane to:

²⁴ Ibidem, s. 100.

²⁵ Tematy te zostały szerzej omówione w dalszej części opracowania.

²⁶ H. Wiśniewska: *Ocena (językoznawcza) tematów lekcji języka polskiego*. „Polonistyka” 1987, nr 1, s. 30.

²⁷ Równie istotnym jak nauczanie.

²⁸ Por. E. Nowak: *Zeszyt przedmiotowy...*, s. 100.

²⁹ Ibidem, s. 98.

³⁰ W. Bobiński: *Drugi oddech...*, s. 14.

sprzymierzeńcy dobrego nastroju, emocjonalnej otwartości, czasem nawet myślowej inwencji. Rymowana forma potrafi zaskoczyć swą treścią i ma łatwość zakorzeniania się w pamięci uczniów³¹.

Można jednak zauważyć, że tematy te powtarzają się w niemal identycznej formie u kilku nauczycieli. Sugeruje to, że to nie oni są ich autorami. Oczywiście nie jest to zarzut — literatura metodyczna wszak po to istnieje, by z niej czerpać. Być może, ich zastosowanie stanie się punktem wyjścia prób samodzielnego formułowania rymowanych tematów.

Drugą grupę tematów motywujących stanowią te, które wykorzystują ciekawe przykłady, np. *Zakukała kukulka — kuku-kuku — wyrazy dźwiękonaśladowcze*; *Nie suknia zdobi człowieka — o przymiotnikach określających ubiór*; *Ludzie listy piszą — list jako forma wypowiedzi pisemnej*. W analizowanym materiale pojawiły się zaledwie 43 takie tematy (ok. 9%). Najczęściej odwołują się one do ciekawych przykładów, cytatów, przysłów czy związków frazeologicznych.

Element motywacyjny możemy dostrzec również w opisywanych powyżej tematach badawczych.

Jak pisze E. Nowak:

Wykorzystanie prostego rymowania, znanych, utrwalonych w świadomości związków frazeologicznych przypomina dziecięce zabawy słowne, teksty wywodzące się z folkloru dziecięcego. Może dzięki temu łatwiej będzie nawiązać kontakt z uczniami, pokonać barierę niechęci do gramatyki w ogóle?³².

Dobrze więc, że poloniści wykorzystują takie strategie tworzenia tematów. Jednak podstawową funkcją lekcyjnych tematów jest informowanie. Dla edukacji ucznia nie jest korzystna sytuacja, gdy forma tematu przysłania jego treść. Jak wszystkie teksty, z ich kontekstami i uwarunkowaniami, funkcjonują one też w komunikacji:

Tematy, jak każdy tekst pisany lub ustny, niosą informacje o nadawcy. Poprzez sformułowania tematów nauczyciele mimo woli „zdradzają” swe umiejętności dydaktyczne, stylistyczne, informują o posiadanej wiedzy³³.

Zdradzają „braki” w kompetencji nauczyciela, jak ten, który pojawił się w analizowanym materiale: *Ile? — jeden, który? — pierwszy, czyli liczebniki zbiorowe i ułamkowe*. Choć dla „nowicjusza” może się wydawać atrakcyjny,

³¹ Ibidem.

³² E. Nowak: *Zeszyt przedmiotowy...*, s. 101.

³³ H. Wiśniewska: *Ocena (językoznawcza)...*, s. 31.

„ekspertowi” ukazuje znaczące braki w zakresie wiedzy językowej nauczyciela. Muszę jednak przyznać, że jest to jedyny przykład zawierający błędy merytoryczne. Nie powinien zatem rzutować na opinię o świadomości językowej całej badanej grupy.

Jak wskazują rezultaty analizy, propozycje wykorzystania tematu lekcji do motywowania i aktywizowania ucznia, pojawiające się w literaturze dydaktycznej od lat, w znacznej mierze pozostają w sferze teorii. Dla większości nauczycieli temat lekcji jest przede wszystkim hasłem, które należy zanotować w dzienniku lekcyjnym. Hasłem, które musi być zgodne z programem nauczania i rocznym planem dydaktycznym. Taki sposób wykorzystania tematu dowodzi, że już na etapie jego formułowania zapomina się o podmiocie nauczania i o tym, że temat powinien być konstruowany przede wszystkim z myślą o nim, gdyż „nauka może i powinna być atrakcyjna dla ucznia”³⁴. I temat lekcji — mały, ale niezmiernie ważny element procesu nauczania — wykorzystywać w taki sposób, aby zachęcał ucznia do aktywności. Warto skorzystać z doświadczeń dydaktyków: M. Nagajowej, S. Bortnowskiego i W. Bobińskiego oraz potraktować temat lekcji w kategorii twórczości. Zastąpić go tytułem, który stanie się niejako reklamą lekcji i wyrazem naszej aktywności twórczej³⁵.

Jak pisał W. Bobiński:

Zdecydowanie nie warto oddawać walkowerem momentu podania tematu i godzić się na taką *martwą chwilę*. Niech temat — jak rekwizyt w sztuce — *zagra* na lekcji, niech ma zdolność skupiania na sobie uwagi klasy³⁶.

Korzystając z takich odpowiedzi, nauczyciel może odejść od rutynowych tematów-haseł. Może wprowadzić różnorodne formy, wykorzystać wyobraźnię i zabawę słowem. Zabiegi takie nie tylko zachęcą uczniów do zadań twórczych, ale pokażą, jak twórczy potrafi być ich nauczyciel.

³⁴ I. Wysocka-Paech: *Szóstoklasista przed sprawdzianem*. „Polonistyka” 2001, nr 7, s. 395.

³⁵ Por. B. Chrzastowska: *Opis lekcji*. „Polonistyka” 2003, nr 9, s. 556.

³⁶ W. Bobiński: *Drugi oddech...*, s. 15.

Марта Кубарек

О ТЕМАХ УРОКОВ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

Резюме

Целью статьи является представить, каким образом учителя создают темы уроков польского языка и литературы. Анализ собранного материала показывает, что хотя темы формулируются правильно (информируют об объеме описываемого содержания, соответствуют *Программным основам* и годовым дидактическим планам), то все чаще они становятся калькой знаков из программ обучения. В процессе работы над ними забывают о субъекте обучения и о том, что тема должна быть конструирована главным образом с мыслью об ученике (об этом может свидетельствовать тот факт, что мотивирующая функция реализуется не более чем в 40% всех анализируемых тем).

Marta Kubarek

ON TOPICS OF POLISH LESSONS
FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND STUDENTS

Summary

The aim of the article is to show how lesson topics are built by teachers. The analysis of the material indicates that although formed properly (topics inform about the covered material, follow the core curriculum and an annual didactic plan), more and more topics are becoming calques of syllabi keywords. The latter, when constructed, forget about the subject taught and the fact that the topic should be created above all in line with it. It might be proved by the fact that a motivational function is realised by slightly above 40% of all the topics under analysis.